

Actes du Congrès  
COLLÈGES CÉLÉBRATIONS 92  
Conference Proceedings



MONTREAL MAY 24 25 26 27 MAI 1992

*Les collèges créateurs d'avenir ou  
Comment montrer que l'intelligence a  
un futur*

Dans cette société en mutation qu'est la nôtre, les choix qui s'imposent en éducation sont plus cruciaux que jamais et ils exigent de notre part une réflexion renouvelée sur les valeurs qui doivent guider les «collèges créateurs d'avenir». Parmi les défis, il y a celui de la formation professionnelle à la dérive sur les flots de changements technologiques, celui de la scolarisation d'une proportion accrue de la population, et celui de l'édification d'une base philosophique capable d'éclairer nos choix bio-éthiques et socio-éthiques. Car c'est ici et maintenant que les collèges créent l'avenir de nos enfants.

**ROLAND ARPIN**

directeur général  
Musée de la civilisation du Québec  
(Québec)

Roland Arpin est entré à l'emploi du gouvernement du Québec en 1975. Il y a exercé les fonctions de sous-ministre adjoint au ministère de l'Éducation, sous-ministre aux Affaires culturelles et secrétaire du Conseil du Trésor. Auparavant, il avait enseigné aux niveaux primaire, secondaire, collégial et universitaire. De 1968 à 1975, il a été successivement secrétaire général, directeur du personnel et directeur général du Cégep de Maisonneuve à Montréal. Nommé au Musée de la civilisation en 1987, il s'est vu confier, en 1991, la responsabilité de préparer un projet de politique culturelle pour le Québec.

**Colleges creators of the future**

*Our society is in flux and the educational choices we must make are more crucial than ever before. They demand from us a new consideration of the values which must guide our «colleges - creators of the future».*

*There are many challenges to face. The rapidity of technological change questions all our old assumptions about career preparation; an ever-increasing percentage of our population demands an education; and there is an urgent need to define the underlying philosophical base on which we must make our bio-ethical and social-ethical choices.*

*It is here and now that our colleges are creating the future for our children.*

**ROLAND ARPIN**

President  
Musée de la civilisation du Québec  
(Quebec)

*Before Roland Arpin entered Quebec government service in 1975, he had taught at the primary, secondary, college and university levels. Between 1968 and 1975 he was, successively Secretary-General, Director of Personnel and Director-General of Collège de Maisonneuve in Montreal. Since 1975, he has served as Deputy Under-Minister of Education, Under-Minister of Cultural Affairs and Secretary to the Treasury Council. He was put in charge of the Musée de la Civilisation in 1987 and, in 1991, was asked to prepare a White Paper on Quebec's cultural policy.*

*Conférence 1A1*

Collèges  
créateurs d'avenir

Colleges  
creators of the future



Association des collèges  
communautaires du Canada



Association québécoise de  
pédagogie collégiale

## Présentation

En organisant à Montréal un congrès Collèges célébrations 92, sous le thème général *Collèges créateurs d'avenir*, l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) et l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) ont voulu souligner le vingt-cinquième anniversaire de la création du réseau collégial public québécois. Vingt-cinq années, c'est peu mais c'est en même temps important. C'est peu quand on se réfère à l'histoire, en ces temps où l'on célèbre ici le 350<sup>e</sup> anniversaire de la fondation de Montréal et, dans le monde occidental, le 500<sup>e</sup> anniversaire de la découverte du Nouveau Monde par Christophe Colomb. À cette échelle, convenons qu'un vingt-cinquième anniversaire invite à la modestie. Par contre, vingt-cinq ans d'existence pour une institution publique au Québec et au Canada, c'est une durée suffisamment longue qui a permis d'acquérir l'expérience nécessaire pour faire le point, pour corriger certaines initiatives de départ qui se sont révélées être des erreurs, pour solidifier celles qui ont été bénéfiques et pour ajuster les mandats à des défis nouveaux, imprévus et imprévisibles lors de la création des premiers cégeps en 1967.

S'il convient de souligner avec à propos les efforts qui ont été fournis et les ressources qui ont été consacrées au développement de l'enseignement collégial depuis un quart de siècle et, se réjouir ensemble des résultats obtenus, qui ont largement contribué à l'évolution du Québec, c'est également l'occasion de procéder à un examen d'ensemble de ce qui a été fait. Je souhaite donc, pour l'avenir du Québec, que nous ayons la lucidité nécessaire pour voir notre réalité collégiale telle qu'elle est, avec ses forces et ses faiblesses; que nous ayons le courage nécessaire pour apporter les correctifs qui s'imposent, même si cela se traduit par l'immolation de quelques vaches sacrées et, également, que nous ayons la clairvoyance nécessaire pour introduire dans le système collégial de nouveaux éléments qui permettront vraiment aux collèges d'être créateurs d'avenir.

J'ai bien conscience que l'auditoire auquel je m'adresse couvre l'ensemble des collèges canadiens et je ne vais pas procéder aujourd'hui à une réflexion qui ne concernerait que les seuls collèges québécois. C'est dans une perspective d'ensemble que je situe mon propos. Les défis que je mentionne comme étant ceux de l'enseignement collégial québécois sont les mêmes pour tous les collèges, où qu'ils soient sur le territoire canadien; les quelques conclusions que je tire de l'expérience québécoise valent, sûrement à des degrés variables, pour l'ensemble des collèges canadiens. L'expérience des autres nous est toujours profitable.

Par ailleurs, plus que jamais il s'impose, lorsqu'on traite des enjeux de l'éducation, de les situer dans le large contexte sociopolitique et éthique, dont ils sont une partie. Mes premières observations s'y appliqueront.



## 1. LE CONTEXTE DE LA FORMATION

### *Un pays en mutation économique*

Le niveau de vie canadien (revenu par habitant) se maintient encore parmi les tout premiers au monde, après les États-Unis et la Suisse. Cela peut étonner, tellement on nous a abreuvé de mauvaises nouvelles économiques ces dernières années. Mais cet étonnement peut être un miroir aux alouettes. En effet, d'une part, le niveau de vie moyen n'est pas un baromètre absolu de la santé économique d'un pays, il y a, par exemple, son niveau d'endettement. D'autre part, le Canada a vécu jusqu'ici de la richesse des États-Unis. Convenons que celui-ci est le vaisseau amiral de notre niveau de vie.

Nous vivons actuellement la fin d'un monde, celui du Canada des ressources naturelles et de l'industrialisation. Nous sommes maintenant dans un processus de développement d'une économie de services. Nous avons prolongé l'économie de type industriel à coup d'étatisations et de subventions aux entreprises. Cette potion ruineuse n'est maintenant plus disponible. Ce qui est plus grave encore c'est que ces pratiques artificielles de perfusion économique nous ont fait prendre du retard sur le plan technologique, par rapport à d'autres pays, notamment le Japon et l'Allemagne.

Nous assistons à une pluie de fermetures (acier, bois, énergie, automobile, construction navale); on évalue à 500 000 les emplois perdus depuis trois ans. Les uns invoquent l'Accord de libre-échange pour expliquer cette situation, mais le mal est plus profond. C'est la structure même de notre économie qui est inadaptée à la situation actuelle. Il ne faut pas exagérer la situation économique actuelle : l'alarmisme n'est pas source de bonnes réflexions. Mais il ne faut jamais oublier qu'il en est des pays comme des individus : le passé, même s'il a été prospère — peut-être faudrait-il dire « surtout s'il a été prospère, comme l'a été le passé canadien depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle — n'est jamais une garantie que tel sera l'avenir. Souvenons-nous que l'Argentine est entrée dans le XX<sup>e</sup> siècle en étant parmi les dix pays les plus riches du monde et qu'elle le terminera au mieux au cinquantième rang<sup>1</sup>. Notre pays entrera dans le XXI<sup>e</sup> siècle, à coup sûr, parmi les dix nations les plus riches du monde. Mais à quel rang le terminera-t-il ?

### *L'ouverture nécessaire au monde*

L'Accord de libre-échange était un traité nécessaire, mais on a omis d'informer les contribuables-électeurs de ses coûts inévitables. Le GATT, dont on a beaucoup parlé au cours des derniers mois, montre bien que la nécessaire ouverture au monde ne va pas sans nous imposer des contraintes.

Contrairement à ce qui s'est passé aux siècles précédents au cours desquels le Canada a bâti sa réussite économique sur le développement des ressources naturelles, la réussite future et la capacité concurrentielle du Canada sur le plan international reposeront sur la compétence de ses ressources humaines.

Un des effets de cette ouverture c'est un certain nivellement des sociétés, une homogénéisation qui s'exprime, quelles que soient par ailleurs leurs diverses origines historiques et culturelles. À Los Angeles, Zurich, Munich, Paris, on voit les mêmes vitrines, les mêmes autos, on entend la même musique américaine et très souvent les mêmes discours politiques<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> L'Argentine avait en 1913 un PNB *per capita* comparable à celui de la Suisse, deux fois plus important que celui de l'Italie, et équivalent à celui du Canada. Aujourd'hui, ces proportions sont respectivement d'un sixième, d'un tiers et d'un cinquième.

<sup>2</sup> Tous les pays dont l'économie se modernise ont nécessairement tendance à se ressembler : ils doivent s'unifier à l'échelle nationale sur les bases d'un État centralisé, s'urbaniser, remplacer les formes traditionnelles d'organisation sociale (tribus, sectes et clans familiaux) par des divisions économiquement rationnelles et fondées sur l'efficacité fonctionnelle, et finalement pourvoir à l'éducation de leurs citoyens. Ces sociétés se sont trouvées liées entre elles de manière croissante par les marchés mondiaux et par la diffusion d'une culture de « consommation » universelle.

Francis Fukuyama, *La fin de l'histoire et le dernier homme*, Flammarion, 1992, p. 15.

### *Le couple science/économie*

L'économie est une composante essentielle de la société et répond aux besoins fondamentaux des individus, et l'évolution dont témoignent les changements dont je viens de parler, repose sur le progrès rapide des sciences et des techniques.

Il y a à peine cent ans que la science a été mise au service de l'économie : auparavant, tout reposait sur l'artisan et son métier. Cent ans, c'est peu... C'est à partir de la seconde Guerre mondiale que la technologie a commencé à envahir l'industrie. C'est donc dire, depuis quelques secondes seulement, si on se place dans une perspective historique.

Le rythme de l'évolution scientifique s'accélère et les délais de transformation des découvertes scientifiques en applications technologiques se raccourcissent comme c'est le cas de l'introduction généralisée des nouvelles technologies dans les usines et, depuis peu, dans les services. Les découvertes scientifiques et leurs applications technologiques sont en relation directe, comme chacun le sait, avec la recherche et le développement (R & D). Dans ce domaine, le Canada laisse voir une bien mauvaise performance.

C'est 1,33 % de son produit national brut qu'il investit en recherche et développement par rapport à 2,20 % au Royaume-Uni, 2,32 % en France, 2,52 % aux États-Unis, 2,88 % en Allemagne et 3,04 % au Japon (statistiques de 1989).

Et retenons qu'il s'agit du pourcentage du PNB et non des sommes consacrées à la recherche, ce qui accentue la distance entre le Canada et les pays qui sont les principaux interlocuteurs et concurrents commerciaux du Canada.

Devant de tels chiffres, le Canada peut-il avoir un avenir meilleur que celui de devenir de plus en plus un satellite des États-Unis ?

### *De nouveaux champs pour la science*

De nouveaux champs s'ouvrent à l'exploration scientifique. «Exploration» c'est le mot approprié : on passe de l'atome aux astres, de l'infiniment petit à l'infiniment grand, de la physique à l'astrophysique, de la microtechnologie à l'astronautique. Nous sommes à l'aube de nouvelles conquêtes où de nouvelles frontières, nombreuses, inédites, envoûtantes devront être franchies et seront franchies. Et il y a de l'espace : le rayon de notre système solaire est de dix années-lumière (la lumière voyage à la vitesse de 300 000 km/seconde). Petit îlot minuscule, notre village natal, quand on le compare à l'univers connu dont le rayon est de ... vingt milliards d'années-lumière. Ce n'est pas demain qu'il y aura encombrement dans la recherche faite sur le terrain, si l'on peut dire... Il s'agit de coloniser l'Espace. La domestication de l'infiniment petit, l'atome, a radicalement transformé notre vie. Et, qu'en sera-t-il de la domestication de l'infiniment grand qui commence à peine?

### *Du comment au pourquoi*

Toute la science, comme toute la technologie, est un outil de compréhension et de transformation de l'univers, fantastique, prométhéen. Restent les questions auxquelles ni la science, ni la technique ne peuvent répondre parce qu'elles sont sourdes et aveugles sur ce plan : pourquoi ? pour quoi ces transformations ? Sur ce point, on ne peut que signaler, par exemple, les dangers du «biologisme» qui fonderait l'avenir de l'espèce humaine sur les techniques biologiques. Les limites «épistémologiques» de la science appellent une «après-science», disons mieux une «postscience». Contrairement au XIX<sup>e</sup> siècle et à la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, plus précisément, de Hiroshima à Berlin, de 1945 à 1989, de plus en plus d'hommes de science reconnaissent ces limites.

La science tient, dans le monde, une place de plus en plus grande. Une place qui suscite de graves interrogations sur ses limites. Ces interrogations ne sauraient s'adresser aux seuls scientifiques. C'est ce que je pense, par exemple lorsque je lis un article sur les travaux du docteur W. French Anderson du U.S. National Institute of Health<sup>3</sup> décrivant comment celui-ci travaille, avec la thérapie génique, à la mise au point d'un vecteur viral injectable, une sorte de «bombe intelligente» qui insérera le gène exactement à la place qui lui revient sur le chromosome. Si les travaux de Anderson donnent les résultats escomptés, leurs effets dépasseront les maladies génétiques et se répercuteront sur la lutte aux maladies les plus meurtrières : le cancer, les maladies cardio-vasculaires, l'excès de cholestérol, le SIDA.

<sup>3</sup> Robin Marantz Henig, «La thérapie génique», *Dialogue*, no 1, 1992, pp. 51-55.

Lorsque des hommes sont ainsi mis en situation de se prendre pour Dieu, on ne saurait leur demander de répondre seuls aux grandes questions qui se posent devant la vie et la mort. On ne peut qu'admirer leur vertigineuse puissance d'intervention sur la nature et sur l'homme, et leur demander d'assurer avec force et courage les lourdes responsabilités qui leur sont conférées. On ne peut que souhaiter que ces hommes de science maintiennent l'équilibre entre leurs ambitions professionnelles et leurs responsabilités éthiques; entre leurs ambitions personnelles et leurs responsabilités morales.

### *Les impacts culturels, sociaux, éthiques*

Et que dire des changements culturels :

- tout d'abord, cette connaissance quotidienne de la vie planétaire grâce aux techniques de communication;
- les échanges interculturels qui interrogent nos propres valeurs;
- les brassages de populations et la difficile acceptation de l'autre sans l'abdication d'être soi-même;
- le peu de certitudes culturelles et la gêne qu'on éprouve à défendre certaines valeurs comme la loyauté, la vérité, l'exigence, l'honneur, la dignité, le respect, etc.

Et pourtant, il en faudrait des certitudes et des valeurs pour répondre aux questions que posent déjà et poseront de plus en plus les différentes applications technologiques de nos découvertes scientifiques. En biotechnologie, notamment, pensons aux questions que posent les techniques de fécondation et d'intervention sur l'embryon et d'intervention dans le processus de la vie, l'euthanasie et tout le processus du vieillissement. Allons-nous vers «le meilleur des mondes» de Aldous Huxley, ou saurons-nous trouver «le supplément d'âme» dont parlait Henri Bergson.

Il y a quelques mois, le grand biologiste Albert Jacquard<sup>4</sup> présentait brillamment sa théorie du «monde fini», sur les ondes de Radio-Canada. Ainsi, la science aurait maintenant la certitude qu'aucune civilisation extraterrestre n'existe. Qu'à cela ne tienne, car nombreuses sont les questions fondamentales pour l'avenir de notre planète qui sont loin d'être résolues. L'astronome américain Carl Sagan en formulait quelques-unes récemment concernant :

- le statut économique de milliards d'hommes, les plus pauvres de la planète, et le fait que le taux de natalité décline au fur et à mesure que le revenu par habitant augmente;
- le statut subalterne des femmes;
- la mort de dix millions de nouveau-nés et d'enfants chaque année par déshydratation et maladie, aisément évitables;
- l'influence de la malnutrition sur l'intelligence;
- l'érosion de la couche arable, les pénuries d'eau, la destruction des forêts tropicales humides, le réchauffement de la planète, la diminution de la couche d'ozone et le ralentissement des perfectionnements en matière de productivité agricole;
- l'augmentation de l'ethnocentrisme et de la xénophobie, les milliards de dollars dépensés chaque année dans le monde pour la «défense nationale»;
- ... et le fait qu'aucun ou presque des détenteurs du pouvoir ne se place du point de vue de l'espèce<sup>5</sup>.

Si le XX<sup>e</sup> siècle, surtout en sa deuxième moitié, a été un siècle politiquement dominé par deux idéologies antagonistes, relativement stables et figées, ce n'est pas ainsi que s'annonce le XXI<sup>e</sup> siècle qui, sur le plan politique, à toutes fins pratiques, est commencé depuis la chute du mur de Berlin en 1989.

Ce XX<sup>e</sup> siècle se termine par une véritable révolution politique puisque les pays communistes, comme le souligne Jean-François Revel, «ont fini par comprendre (que) le monde est un, la politique moderne se construit sur des intérêts

<sup>4</sup> Reprise de son livre, *Voici le temps du monde fini*, Seuil, 1991.

<sup>5</sup> *La Presse*, cahier spécial, *Science, grandeur ou misère du XX<sup>e</sup> siècle*, Table ronde internationale. «Les chefs d'État interrogent les scientifiques. Les scientifiques interrogent les chefs d'État», 25 janvier 1991, p. 10.

et des valeurs universels, la principale clef de cette modernité s'appelle démocratie»<sup>6</sup>. Tout laisse donc croire, et il faut se croiser les doigts en l'affirmant, que le prochain millénaire commencera sa course sous l'heureuse domination des trois composantes de la modernité : le pluralisme économique, aussi appelé l'économie de marché, le pluralisme politique qui reconnaît la cohabitation des partis, le pluralisme culturel qui donne libre cours à la liberté d'opinions, à la liberté de parole, à la pluralité des points de vue.

### *Quelle éducation pour ce contexte ?*

Voilà bien des défis éthiques, sociaux, culturels et économiques, tous liés les uns aux autres et interdépendants les uns des autres, que devront relever les jeunes générations qui sont en train d'être formées dans nos collèges. C'est dans ce contexte, avec les forces et les faiblesses, avec les défis et les contraintes qu'il contient, que les jeunes d'aujourd'hui sont appelés à poser chacun leur pierre à l'édification de la civilisation mondiale.

Tous ces défis à relever, dont nous sommes collectivement de plus en plus conscients, nous révèlent à quel point est nécessaire aujourd'hui une formation la plus poussée et la plus généralisée possible. Cela explique également pourquoi nous sommes de plus en plus conscients que l'investissement en éducation vise tout autant sinon davantage le développement collectif de la société que l'épanouissement personnel des individus. Les sociétés qui investissent en éducation seront celles qui assurent le mieux leur avenir collectif.

À l'inverse, «l'Histoire nous montre justement que — et c'est l'historien français Georges Duby qui parle — lorsque le système éducatif se détraque parce qu'il est mal géré ou mal aimé, c'est la société entière qui se dégingue. Lors de la chute de l'Empire romain, on observe une corrélation entre la dégradation des structures d'éducation et celle du tissu social<sup>7</sup>».

La grande question, la même depuis toujours, qui se pose à vous éducateurs, à nous tous citoyens d'un pays, c'est celle-ci : comment former les jeunes générations pour qu'elles soient capables sur les plans personnel et professionnel de répondre aux exigences du monde dans lequel elles auront à vivre ? Les collèges seront créateurs d'avenir s'ils savent bien répondre à cette question. La question est toujours la même mais le contexte dans lequel elle se pose évolue constamment.

Vous ne m'avez pas invité ici pour vous entretenir de la «micro-économie» des programmes d'enseignement des collèges canadiens. Il y a dans l'auditoire beaucoup de gens fort versés dans l'élaboration de programmes professionnels et beaucoup plus compétents que moi dans ce domaine. C'est pourquoi je vais me situer au niveau, disons, de la «macro-économie» dans laquelle doit s'inscrire tout programme d'enseignement, qu'il s'adresse à des adultes ou à des jeunes, qu'il soit technique ou préuniversitaire, programme complet ou de formation sur mesure. J'entends par «macro-économie» de l'enseignement les grands paramètres qui doivent régir le système de l'enseignement professionnel ainsi que les principales valeurs ou éléments que doit contenir toute formation, que cette formation soit acquise par l'intermédiaire de l'enseignement professionnel ou de l'enseignement général.

L'enseignement collégial québécois s'est considérablement développé depuis la création des premiers cégeps en 1967. Largement accessible à tous, partout sur l'ensemble du territoire par l'intermédiaire d'une soixantaine de centres d'enseignement, ce réseau a réussi le défi de l'accessibilité. Il faut s'en réjouir. Mais il reste beaucoup à faire.

Au Québec, des 60 % d'étudiants du secondaire qui sont diplômés, environ 90 % (dont 15 % plus de filles que de garçons) sont admis au collégial. Donc, c'est 54 % approximativement d'une même classe d'âge qui accèdent aux études collégiales. De ce nombre, 60 % obtiennent un diplôme d'études collégiales (le même taux qu'en 1976). Bref c'est, bon an mal an, entre 30 et 35 %, le tiers de la population québécoise, qui obtient un DEC. Je ne suis pas de ceux qui soutiennent qu'un diplôme collégial est un degré de formation minimal absolument nécessaire à tout citoyen pour le rendre actif et fonctionnel dans la société contemporaine et même dans la société de l'avenir. Par contre, si on se place sur le plan de l'ensemble de la société québécoise, dans le contexte des nombreux défis à relever dont je viens de parler brièvement, voir le tiers seulement de la population muni d'un DEC est profondément inquiétant. La situation est sans doute comparable pour l'ensemble du Canada. D'ailleurs, la performance générale de l'ensemble de nos systèmes scolaires est suffisamment préoccupante pour qu'elle commence à émouvoir nos politiciens.

<sup>6</sup> Jean-François Revel, *Le regain démocratique*, Fayard, 1992, p. 395.

<sup>7</sup> *L'Express*, 14 février 1992, p. 50.

Bien que mon propos concerne l'enseignement collégial et, plus précisément à l'intérieur de celui-ci, l'enseignement professionnel, je dois le situer dans un ensemble plus vaste, qui est celui-là même du système d'enseignement. Je parlerai notamment de l'enseignement secondaire dont l'enseignement collégial est tributaire.

J'ai regroupé mes réflexions autour de trois thèmes :

- l'école pour tous, où l'enseignement professionnel est vraiment valorisé;
- l'école exigeante, antidote au décrochage scolaire et au bas taux de diplomation;
- une formation humaniste pour entreprendre le XXI<sup>e</sup> siècle.

## 2. L'ÉCOLE POUR TOUS OÙ L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL EST VRAIMENT VALORISÉ

Une école vraiment démocratique, ce que doit être l'école publique, n'est ni l'école élitiste ni l'école uniforme, mais l'école qui offre la même chose à tous, quel que soit le type d'intelligence de chacun, et qui donne à chacun l'occasion de développer au maximum ses divers talents. C'est l'école équitable, la seule école qui soit vraiment démocratique. C'est la seule façon de favoriser une scolarisation accrue de la population et une baisse significative de l'analphabétisme.

Pour cela, il faut concevoir l'ensemble du système scolaire et organiser l'enseignement à partir de deux filières principales, professionnelle et préuniversitaire, considérées toutes les deux sur le même pied. Tout le système doit alors accorder la même importance à l'étudiant de l'enseignement professionnel et à celui de l'enseignement général, au secondaire comme au collégial. Certes, diverses passerelles doivent être mises en place entre ces deux filières pour favoriser l'orientation ou la réorientation des étudiants avec le plus de souplesse possible. Mais cela étant assuré, les deux filières doivent avoir leur autonomie et leur identité propres. On ne doit pas considérer l'enseignement professionnel comme la solution de rechange pour ceux qui ne peuvent (ou qui ne veulent pas) réussir le degré préuniversitaire. Cela s'impose, non pas pour assurer une quelconque symétrie à l'organisation scolaire, mais plutôt à cause de la nature des choses, je veux dire à cause des aptitudes intellectuelles différentes chez les uns et chez les autres.

### *Intelligence concrète, intelligence abstraite*

Il y a toute une partie de la population qui a une intelligence «concrète», une approche tactile, manuelle de la réalité qui l'entoure : cela n'a rien à voir avec les carences intellectuelles. Avoir de la difficulté à voyager dans le monde de l'abstrait, ou exprimer tout simplement le désir de ne pas s'y intéresser, ne révèle en rien un faible niveau intellectuel. Cela révèle que le type d'intelligence «concrète» ne fonctionne pas selon le mode de l'intelligence «abstraite».

C'est encore Albert Jacquart qui disait<sup>8</sup> : «L'intelligence c'est mille choses. Toute l'activité humaine y est contenue. C'est la logique, la mémoire, l'imagination, l'émotion, la capacité d'aimer, de réinventer le monde».

Or, notre système scolaire valorise beaucoup l'intelligence abstraite. C'est ainsi qu'au secondaire on exige de tous un diplôme d'études générales (sec. IV) avant de s'inscrire à l'enseignement professionnel pour l'obtention d'un certificat; ou un secondaire V, pour l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles. Dans ce contexte, on peut se demander si le système ne crée pas des handicaps artificiels, donc arbitraires, qui entravent la réussite scolaire et s'il ne pénalise pas plusieurs étudiants. Au collégial, on exige de tous des cours communs obligatoires de philosophie et de littérature.

Le fait de réunir sous une même administration l'enseignement général et l'enseignement professionnel avec la création des cégeps a été une initiative heureuse : il est ainsi plus facile d'orienter l'étudiant d'un secteur à un autre, de lui reconnaître des équivalences, etc. Mais on peut sérieusement interroger la pertinence d'une même structure de programmes pour les deux secteurs avec ses trois blocs de cours : bloc de même nombre de cours communs obligatoires, bloc de même nombre de cours complémentaires, bloc de cours de concentration pour l'enseignement général et bloc de cours de spécialisation pour l'enseignement professionnel. Et pour ce dernier secteur, sauf de rarissimes exceptions trois années de cours constituées chacune de deux blocs de 75 jours de classe plus quelques jours d'examens, sans égard aux compétences professionnelles exigées pour des fonctions de travail diversifiées. Trop d'uniformisation pour des fins plus bureaucratiques que pédagogiques.

Sur ce plan, les collèges des autres provinces canadiennes me semblent plus souples : leurs programmes sont plus variés et plus flexibles que les programmes professionnels de l'enseignement collégial québécois. Par contre, les difficultés de passage de l'enseignement professionnel à l'enseignement préuniversitaire et vice versa sont sans doute plus grandes. Comme quoi, le système parfait est encore à inventer. C'est sans doute pour cela qu'il y a encore des congrès et des colloques...

Pour sa part, après 25 ans d'existence, le réseau collégial québécois doit être en mesure de poser la question de la pertinence des cours communs obligatoires pour tous les programmes professionnels. Quand je parle des cours

<sup>8</sup> «La révolte des prof.», *Châtelaine*, septembre 1991.



communs obligatoires, je ne pense pas aux cours d'éducation physique qui sont une anomalie historique et qui doivent être traités comme tels. Pour justifier la présence des cours de philosophie et de langue et littérature, on a toujours invoqué la nécessité d'une formation fondamentale que ces disciplines favoriseraient.

Cette proposition que j'ai défendue moi-même dans les premières années des cégeps ne saurait tenir l'eau dans un débat approfondi sur la formation fondamentale. On ne peut nier que de telles disciplines puissent favoriser une telle formation mais de là à leur conférer le caractère privilégié, unique, exclusif qu'on leur a longtemps attribué, il y a une limite qui ne saurait être dépassée. D'abord, parce que ces disciplines recouvrent des contenus dont le spectre est si large, qu'il est impossible de parler à leur sujet d'un «noyau de connaissances» indispensable à tous les jeunes. Non seulement il n'y a pas de noyau, mais si on en juge par les programmes d'enseignement et les plans de cours disponibles, il y a plutôt un éclatement des contenus. Il est de commune renommée que la littérature dont il est ici question ne se réfère pas à un enseignement de synthèse; que la philosophie, quant à elle, est une enveloppe qui renferme parfois Platon, Kant ou Hegel mais également le dernier essayiste à la mode et l'éditorial du matin. Cet opportunisme pédagogique trouve encore ses défenseurs, mais ils sont de moins en moins nombreux heureusement. Personne ne saurait plus soutenir qu'il s'agit là du «nouvel humanisme».

Toutes les disciplines, les matières, tous les enseignements ne présentent pas en quantité acceptable les éléments d'une formation fondamentale solide. Certains contenus d'enseignement, utiles plus que nécessaires, comportent une proportion de calories vides qui ne saurait les qualifier comme de grandes disciplines, des connaissances universelles et fondamentales.

«Une formation est fondamentale, écrit Pierre Lucier, sous-ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science dans la mesure où les objets d'études sont bien autre chose que des «matières scolaires»<sup>9</sup>. [...] La formation fondamentale aborde les savoirs comme des moyens de saisir la réalité des choses, du monde et de l'humanité, comme des moyens de comprendre et de maîtriser l'expérience; elle les traite comme des univers qu'un cours n'épuise surtout pas. Elle apprend à vivre et à être». Une telle opinion fait écho, vingt ans plus tard, à un article de Pierre Anger publié dans *Prospectives* sous le titre, «Les disciplines obligatoires dans le collège public : leurs objectifs sont-ils valides ?» Cet article mérite une relecture, car il est toujours d'actualité. L'auteur y souligne notamment que «ce n'est pas la matière qui est spécialisée ou générale, c'est la manière dont elle est comprise et enseignée»<sup>10</sup>.

Les cours communs obligatoires ne sauraient fonder leur légitimité sur la formation fondamentale. Ces cours communs obligatoires pour tous les programmes professionnels surchargent lourdement plusieurs de ces programmes, sont souvent la cause principale des échecs, voire des abandons, sûrement du prolongement de la durée des études collégiales pour un grand nombre. Il faut reconnaître qu'il y a là un problème qu'il faut regarder en face.

Je sais qu'il s'agit là d'une question importante et délicate. Mais des collèges qui veulent et qui doivent être créateurs d'avenir ne sauraient se contenter de questions faciles et superficielles. Ils doivent à certains moments se poser également des questions importantes et difficiles. Et y trouver des réponses adéquates. Après 25 ans d'expérience de cours communs obligatoires, le réseau collégial québécois a la maturité nécessaire pour poser de telles questions et y apporter des réponses qui tiendront compte, en même temps, des besoins des étudiants et des ressources en place dans les collèges. Des secteurs entiers de notre économie sont conviés à des changements dans leur fonctionnement et dans la définition de leurs produits ou services, changements sans lesquels ils devront mettre la clef sur la porte. Des colosses sont disparus de la carte de l'économie. Il faut prendre acte de telles réalités même lorsqu'on intervient dans des services publics. «Lorsque tu sens venir le vent, disait Mao Tsé-Toung, plutôt que de te construire un abri, construis-toi un moulin à vent».

Lorsque je vois le ministre de l'Éducation recentrer son ministère sur la pédagogie, sur les contenus d'enseignement, sur la valorisation des professeurs, je me dis qu'il se passe quelque chose de très important. Lorsque la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science rend public en trois forts volumes les «indicateurs de l'enseignement collégial», prenant ainsi intelligemment la relève de magazines qui s'y sont essayés avec un succès plus que moyen, je me dis que certains messages relatifs à l'indispensable imputabilité des services publics commencent à être compris. Lorsque je vois l'importance qu'attachent les universités à l'acquisition de certaines connaissances de base, préalables à l'admission à certains programmes, je retrouve un peu de confiance en un système scolaire qui s'est délité ces dernières années.

<sup>9</sup> Pierre Lucier, «Formation fondamentale et responsabilité sociale : propos pour un anniversaire», Conférence prononcée à l'ouverture du Colloque du 60<sup>e</sup> anniversaire du Collège Jean-de-Brébeuf de Montréal, le 18 novembre 1988.

<sup>10</sup> *Prospective*, IV, 4, septembre 1968, pp. 247-261.

### *Une conception réaliste du marché du travail*

Beaucoup serait fait pour minimiser le décrochage scolaire si, socialement, certains métiers, humbles mais essentiels pour la qualité de vie en société, étaient reconnus à leur juste valeur, artisans de toutes sortes, commis, mécaniciens de garage, cuisiniers, etc.<sup>11</sup>

L'approche de notre système scolaire présuppose un marché du travail composé de fonctions de travail plus abstraites qu'elles ne le sont en réalité<sup>12</sup>.

Il est exact, comme en font état de façon convaincante des auteurs comme Peter Drucker ou Alvin Toffler, que la société s'achemine vers le paradigme du savoir et de l'information. Là où ce dernier fait erreur, c'est lorsqu'il oppose la société de production à la société de savoir. Trop d'éducateurs et d'administrateurs scolaire traitent de formation générale et de formation professionnelle dans la foulée d'une telle approche<sup>13</sup>.

Je milite toujours en faveur d'une formation fondamentale mais ce que je revendique avant tout c'est un contenu de connaissance qui soit fondamental. Fondamental par l'apprentissage obligatoire d'un certain nombre de données, fondamental aussi par l'accès à un certain nombre de grands textes, de grands auteurs, qu'ils soient littéraires, philosophes ou scientifiques; fondamental enfin par l'acquisition de méthodes. Ce qu'on qualifie parfois de grilles de lecture. Savoir et comprendre que le même phénomène s'analyse par la voie des sciences humaines, de la linguistique, de l'histoire ou des sciences de la nature est important. Ce sont là des choses qu'il faut savoir, donc qu'il faut apprendre à un moment précis de la vie. Le danger de produire des têtes trop pleines au détriment de têtes bien faites ne guette pas les collèges pour l'instant. Il est des aventures intellectuelles qui sont des passages obligés pour les jeunes. L'adolescent du collégial doit vivre l'heure exaltante où il commence à faire sa synthèse, à être convaincu, durant de brefs instants, que lui seul sait qu'il existe des rapports entre la physique et l'astronomie, la biologie et l'éthique, la philosophie et les mathématiques. Les certitudes plus approfondies viendront plus tard, c'est là une autre étape de la joie intellectuelle, elle est le produit de l'expérience, elle appartient donc à l'âge adulte.

Ce n'est donc pas, vous l'aurez compris, un plaidoyer en faveur de l'ignorance que je veux faire devant vous. Le moins qu'on puisse dire c'est que le moment et le lieu seraient mal choisis. Je sais fort bien que, dans beaucoup de domaines, un niveau de formation collégiale est un niveau minimum et «qu'au cours des prochaines années, selon une enquête canadienne, près des deux tiers de tous les emplois créés exigeront plus de douze années de scolarité et que près de la moitié nécessiteront plus de dix-sept années de formation»<sup>14</sup>. C'est plutôt sur le contenu de l'enseignement que portent mes observations. J'en suis venu à la conviction que le fait d'obliger tous les élèves du secondaire à une formation générale abstraite durant onze ans, conduit à une double lacune aux conséquences de plus en plus inquiétantes qui commande de toute évidence d'importants changements de cap à court terme. Il s'agit :

- de la hausse du taux d'échec et d'abandon;
- de la diminution du niveau des exigences scolaires.

<sup>11</sup> «Les jeunes ne s'inscrivent plus en formation professionnelle : de 100 296 à s'inscrire au secondaire professionnel en 1977-1978, ils n'étaient plus que 14 991 en 1989-1990, une chute de 85%. L'an dernier 75% des chômeurs québécois ne détenaient qu'un certificat d'études secondaires ou moins... au collégial (les inscriptions) dans les sciences de l'avenir comme l'informatique, l'électrotechnique et les techniques administratives ont diminué respectivement de 41,26% et 59%». (*Le Soleil*, 9 octobre 1991, faisant état d'un document rendu public par le Conseil du patronat du Québec.)

<sup>12</sup> Tout se passe parfois comme si on ne faisait pas le pont entre certaines observations statistiques et l'organisation de l'enseignement. Au Québec par exemple, c'est 72,1% des emplois qui se retrouvent dans le secteur des services en 1990, comparativement à 68,8% en 1981, alors que durant le même temps la proportion des emplois du secteur manufacturier a connu une baisse importante, passant de 24,1% en 1975 à 19,1% en 1990. On semble assister à une désindustrialisation en faveur du tertiaire. L'école secondaire ne saurait ignorer ce fait dans l'aménagement de son enseignement. *Avenir*, décembre 1991 - janvier, 1992, p. 29.

<sup>13</sup> Dans une entrevue récente, Alvin Toffler plaçait ses espoirs d'avenir dans l'éducation et le savoir. En fin d'entrevue, sous la pression de l'interviewer qui souhaitait entendre son «rêve pour demain», il a répondu : «ce que je souhaite très vivement, c'est qu'on puisse passer de la civilisation industrielle, avec ses cheminées d'usine et ses terribles, à la civilisation de demain fondée sur le savoir et l'information, avec un minimum de violence et de drames humains. Cela devrait être la priorité de tous ceux qui exercent des responsabilités sur le plan social et politique. Katie Breen, «Prévisions», in *Marie-Claire*, no 465, mai 1991, pp. 61-62.

<sup>14</sup> Les défis de l'an 2000 : une main-d'oeuvre trop rare et sous-qualifiée. *Les Affaires*, 31 août 1991.

Dans les programmes de l'enseignement professionnel, il faut donc établir un nouvel équilibre entre des cours de base qui donnent des vues et des apprentissages d'ensemble sur les techniques concernées (qui serviront de base, d'ancrage aux nouvelles techniques qui pointeront plus tard) et des cours spécialisés qui doivent rendre le futur diplômé apte à exercer son métier dès son entrée sur le marché du travail. L'histoire, comme la structure du marché du travail canadien, nous interdit de penser un modèle de formation qui laisse une place importante à l'apprentissage par l'entreprise comme en Allemagne, (je ne dis pas «en» entreprise, l'enseignement alternatif est une forme valable d'enseignement). Notre marché du travail est essentiellement un marché de PME. Les petites et les moyennes entreprises n'ont pas la capacité d'assurer l'apprentissage de leurs jeunes employés. Cela doit se faire sous la responsabilité du système scolaire avec, bien sûr, la collaboration des entreprises.

Compte tenu de l'évolution technologique sans cesse accélérée et des fonctions de travail qui, en conséquence, doivent se modifier, de nouvelles compétences professionnelles doivent constamment être acquises. D'où la nécessité absolue de la mise sur pied d'un système d'enseignement professionnel qui intègre et assimile le concept de formation continue, grâce à la collaboration de l'État, de l'école et de l'entreprise<sup>15</sup>.

À partir des observations que je viens de faire sous ce premier thème, **l'école pour tous où l'enseignement professionnel est vraiment valorisé**, deux questions se détachent, des questions qui pourront sans doute nourrir vos réflexions, car elles s'adressent à vous tous, quelles que soient les variantes des systèmes d'éducation d'une province à l'autre :

- Le décrochage, l'échec et l'abandon scolaire pèsent de tout leur poids économique et social sur nos systèmes d'éducation, et en particulier sur le cours secondaire. Ne faut-il pas remettre en question le dogme de la formation générale d'une durée de onze ans, obligatoire pour tous les jeunes du secondaire ?
- En ce qui concerne le collégial, peut-on encore affirmer, après 25 ans d'observation, que les cégeps du Québec peuvent se proposer comme créateurs d'avenir sans une révision en profondeur de leur structure de l'enseignement professionnel, notamment en ce qui a trait à sa durée uniforme et à la présence des cours communs obligatoires?

---

<sup>15</sup> Un récent avis du Conseil supérieur de l'éducation est éclairant à ce propos : au collégial, seulement un étudiant sur deux a moins de 20 ans. (En 1975, 63% des cégépiens avaient moins de 20 ans). Depuis 1975, la population adulte, regroupée principalement dans les programmes professionnels, est passée de 14% à un tiers de la population des cégeps. Même portrait à l'université, où la proportion des jeunes de moins de 25 ans a perdu son poids numérique depuis 15 ans, glissant de 52% à 43%. Si l'accès à l'université s'est accru dans toutes les tranches d'âge, on constate qu'il est moins marqué chez les jeunes de moins de 25 ans (+ 75% que chez leurs aînés (150%). C'est maintenant le groupe des adultes dans la trentaine (+ du tiers des étudiants) qui a le plus progressé sur le campus. (*La Presse*, 13 mars 1992.)

### 3. L'ÉCOLE EXIGEANTE, ANTIDOTE AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET AU BAS TAUX DE DIPLOMATION

J'ai fait allusion à quelques reprises au taux élevé de décrochage scolaire, au secondaire notamment. J'ai signalé le faible taux, 60 %, de diplomation au collégial. Seul le taux de passage des diplômés du secondaire au collégial est satisfaisant, étant de l'ordre de 90 %.

On veut mettre sur pied des programmes destinés à réduire les taux d'échecs et d'abandons, au secondaire notamment, à hausser le taux de réussite scolaire et de diplomation. À la bonne heure! Mais il faut aller au-delà des mesures ponctuelles d'aide et de soutien et savoir que le progrès en éducation est autre chose qu'une courbe positive du nombre des diplômés ou une courbe négative du nombre des abandons et des échecs. Encore faut-il que ces diplômés témoignent de la qualité de la formation reçue et que la diminution des échecs ne soit pas le résultat net d'une baisse des standards exigés.

Bien sûr, des indicateurs de système sont nécessaires. J'ai déjà signalé l'heureuse initiative de la Direction générale de l'Enseignement collégial à ce sujet. Mais si l'on veut diminuer le taux de décrochage, le taux d'échecs et augmenter par voie de conséquence le taux de diplomation, de niveau collégial notamment, il faut en tout premier lieu accentuer les exigences dans le système lui-même.

Le régime d'études secondaires mis en place dans le Québec des années 80 permet à un étudiant d'obtenir un diplôme d'études secondaires avec 130 unités sur un maximum possible de 176 unités. Ce qui signifie concrètement qu'un étudiant peut échouer plus du quart des cours qu'il aura suivis durant les cinq années de ses études secondaires et obtenir quand même un diplôme d'études secondaires qui le rend admissible aux études collégiales. Et d'admissible, il est en pratique admis. En effet, le quart des étudiants admis au collégial ont obtenu un diplôme avec moins de 150 unités. Et la moitié des échecs et des abandons au collégial provient de ce 25 %<sup>16</sup>.

C'est ici que nous voyons mieux les conséquences néfastes de l'obligation faite à tous les étudiants du secondaire de suivre un curriculum d'études générales avant d'entreprendre une formation professionnelle. On diminue les standards pour l'obtention du diplôme (de 176 à 130 unités), on invite ainsi à la facilité, au laisser-aller sans pour autant diminuer le décrochage (environ 40 %). Mais à coup sûr, on prédispose un grand nombre d'étudiants à échouer ou à abandonner au collégial.

Cela doit être corrigé. Et rapidement. Il faut diversifier les filières de formation pour assurer à chacun une formation selon la nature de ses aptitudes et pour mettre fin à la facilité que favorise pour un grand nombre la filière unique de formation générale au secondaire.

Mais cela ne saurait suffire, loin de là. Il faut, de plus, un témoin externe au système qui évalue ce qui doit être évalué : les connaissances et les savoirs acquis par l'étudiant. Ça s'appelait autrefois, et ça s'appelle encore aujourd'hui, un «examen», administré par un organisme au-dessus de tout soupçon de conflit d'intérêt.

Sans doute le système collégial québécois est-il valable dans son ensemble, mais il est nécessaire de témoigner avec une crédibilité hors de tout doute de cette qualité, comme il est tout aussi nécessaire de hausser cette qualité; des progrès en ce sens sont possibles et essentiels. Dans ce contexte d'ouverture au monde que j'évoquais en introduction, «les refuges pour la médiocrité sont impossibles. Les certifications doivent vraiment autoriser la «certitude» morale que de vraies compétences sont vraiment acquises»<sup>17</sup>. L'évaluation bien adaptée, rigoureuse et objective peut être en même temps le témoin et un moteur important de la qualité de la formation<sup>18</sup>. J'ai plusieurs fois proposé, au cours

<sup>16</sup> Statistiques du Service régional d'admission de Montréal (SRAM).

<sup>17</sup> J'emprunte cette observation à Pierre Lucier, sous-ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Il la faisait lors du colloque organisé par l'Association des administrateurs publics du Canada, à Québec en 1990.

<sup>18</sup> «La tradition d'autonomie des collèges et des universités est forte. Cette autonomie place cependant les enseignants en contradiction entre leur rôle de professeur-sanction et leur rôle de professeur évaluateur formatif. Pour résoudre cette contradiction, il faudrait éloigner les professeurs de la sanction».

Cette réflexion du professeur Gérard Scallon, spécialiste de la question, démontre combien le milieu de l'enseignement est devenu frileux et timoré en ce qui concerne l'évaluation. Cette situation favorise une évaluation sommative externe. Beaucoup reste à faire pour gagner cette bataille. Dans le même article, le président du Conseil supérieur de l'éducation souligne que deux conceptions de l'éducation se heurtent lorsqu'on parle d'évaluation formative (qui mesure la croissance

des dernières années, un examen national facultatif. J'admets que la stratégie n'est pas d'une grande subtilité mais si c'est le prix à payer pour rendre irréversible le processus, payons-le !

Nietzsche lui-même, qu'on ne peut soupçonner d'obéir aux modes du jour, fait dire à Zarathoustra : «C'est par l'évaluation que se fixe la valeur : sans l'évaluation, la noix de l'existence serait creuse.»<sup>19</sup>

Outre l'évaluation externe pour favoriser la qualité des études, je veux attirer l'attention sur deux points, l'un qui concerne particulièrement le collégial, l'autre qui concerne l'ensemble de notre système scolaire québécois :

Le premier point concerne l'encadrement pédagogique en vigueur dans l'ordre collégial qui me semble trop présumer de l'autonomie d'apprentissage des jeunes de 17 - 20 ans, autonomie qu'à la limite on peut retrouver au terme d'études collégiales réussies, mais qu'on ne doit pas présupposer chez tous, à l'entrée au collège. Voici différents aspects de cet encadrement sur lesquels repose cette affirmation :

- les contrôles mous et souvent inexistantes des absences aux cours;
- la facilité avec laquelle l'étudiant peut abandonner un cours;
- l'habitude de plus en plus répandue de trois périodes consécutives du même cours avec l'interruption consécutive d'une semaine de contact avec la même discipline;
- la planche-horaire qui s'étale de 8h à 18h avec d'immenses trous dans le programme horaire individuel où l'étudiant ne sait que faire et souvent ne fait rien;
- les groupes-classes non stables d'une session à une autre;
- les groupes-classes non homogènes formés d'étudiants aux intérêts divergents;
- la courte, la très courte année scolaire d'un maximum de 164 jours, elle-même divisée en deux ensembles distincts et autonomes de 82 jours;
- l'invitation voilée que fait le système à l'étudiant pour qu'il prolonge son séjour au collégial<sup>20</sup>.

Chacune de ces observations prise une à une n'a peut-être pas une influence directe sur la qualité de l'encadrement pédagogique mais leur cumul laisse voir un encadrement pédagogique poreux nettement insuffisant pour de très jeunes adultes de 17 à 20 ans. En fait, il est plus léger, cet encadrement, qu'au premier cycle universitaire et comparable à celui des étudiants de 2<sup>e</sup> cycle. C'est, me semble-t-il, une erreur d'avoir établi un tel encadrement et c'est une faute de le perpétuer. «Des études ont récemment suggéré que l'encadrement des boursiers des cycles supérieurs aurait été un facteur de persévérance plus déterminant que le niveau de l'aide financière reçue»<sup>21</sup>.

Le second point, plus philosophique, sur lequel je veux attirer l'attention concernant la qualité de la formation, est cette idée que l'estime dans laquelle on tient la formation est la base morale nécessaire pour être en droit d'exiger que tous nos étudiants aillent à la limite de leurs capacités dans leur démarche d'apprentissage. La conviction, de surcroît, que cette exigence est une voie royale pour diminuer le taux d'échecs et d'abandons.

Dans le même sens, la performance d'un système d'enseignement passe par l'estime qu'une société porte aux éducateurs des jeunes générations. Car, ne l'oublions jamais, toute éducation, tout apprentissage passe par une relation de confiance entre des personnes : l'une qui enseigne, d'autres qui apprennent. Comment voulez-vous qu'une

---

individuelle) et l'évaluation sommative (qui mesure le point d'arrivée et les acquis de connaissances). Jeanne Morazain, «L'évaluation un impératif. Pour contrôler la qualité et insuffler du dynamisme.», *Le Devoir*, 18 janvier 1992.

<sup>19</sup> «C'est l'homme qui a prêté de la valeur aux choses, afin de se conserver, — c'est lui qui a créé le sens des choses, un sens humain. C'est pourquoi il s'appelle «homme», c'est-à-dire celui qui évalue. Évaluer, c'est créer : écoutez cela, vous qui êtes créateurs ! Évaluer est de toutes les choses évaluées le trésor le plus estimable. C'est par l'évaluation que se fixe la valeur : sans l'évaluation, la noix de l'existence serait creuse. Écoutez cela, vous qui êtes créateurs !» *Ainsi parlait Zarathoustra*, (trad. Maurice Betz), Paris, Gallimard, 1947, Première partie, «Des mille et un buts», pp. 72-73.

<sup>20</sup> La majorité des cégepiens qui réussissent leurs études prennent deux fois plus de temps que prévu pour y parvenir. En formation préuniversitaire (un cours de deux ans), 76% des étudiants en sciences de la nature et 51% en sciences humaines, les deux programmes les plus populaires au cégep, prennent plus de quatre années pour obtenir leur DEC. (*La Presse*, 13 février 1992.)

<sup>21</sup> Pierre Lucier, «La qualité dans l'enseignement supérieur», Intervention au Colloque du groupe de recherche sur l'enseignement supérieur au Québec, Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, 21 mai 1991.



telle relation puisse s'établir si, à la base, il n'y a pas le respect et l'estime de l'éducateur ? Comment nos éducateurs sont-ils considérés aujourd'hui dans notre société canadienne ? Ne sont-ils pas trop souvent obligés de négocier leur légitimité professionnelle avec leurs étudiants ? Avec ce que cela signifie comme compromis et comme définition à la baisse des exigences pédagogiques. La réponse lucide à ces questions, qui révèle notre sens des valeurs, explique une large part des échecs relatifs de nos différents systèmes scolaires canadiens.

Estime généralisée de la formation; exigences de rendement scolaires; hausse du taux de réussite : voilà le triptyque que je propose. Pour que les collèges soient d'efficaces créateurs d'avenir, davantage d'estime de la formation et plus d'exigences sont nécessaires.

Je sais qu'on peut tenir pour paradoxal un tel propos qui affirme que la hausse du taux de réussite scolaire passe par une hausse de standards de qualité exigés, tellement le discours courant, politique au mauvais sens du terme, c'est-à-dire démagogique, est, en fait, méprisant pour les jeunes générations, invite à diminuer les contenus des cours, à se contenter des minimums, à tout réduire à des «préalables», du secondaire au collégial, comme on a fait avec les mathématiques au secondaire. On invite à puiser dans le vécu, dans le quotidien, dans le journal, illustré le plus possible, plutôt que de puiser dans l'histoire, plutôt que de mettre en contact avec les grands auteurs et leurs oeuvres, avec les savants et leurs découvertes plutôt que de faire appel à l'imaginaire à la place de la grisaille quotidienne. C'est l'inverse qu'il faut faire, provoquer constamment l'étudiant dans ses derniers retranchements, le pousser à la limite de ses ressources intellectuelles, que celles-ci soient abstraites ou concrètes. On ne saurait laisser les jeunes générations jouer aux études comme leurs aînés jouent aux quilles!

#### 4. UNE FORMATION HUMANISTE POUR ENTREPRENDRE LE XXI<sup>e</sup> SIÈCLE

Hier, aujourd'hui et demain, nous avons toujours à former des hommes et des femmes qui, à travers l'histoire, assumeront leur propre destin et poseront leur pierre, si modeste soit-elle à l'édification de la civilisation. Oublier cela, c'est renoncer à la vraie grandeur de la profession d'enseignement et d'éducateur. Nous abordons la réponse à la question posée précédemment : «Comment former les jeunes générations pour qu'elles soient capables, sur le plan personnel et sur le plan professionnel, de répondre aux exigences du contexte dans lequel elles auront à vivre ?»

Au-delà des contenus de cours à transmettre, des apprentissages à favoriser, des équilibres à maintenir entre les cours spécialisés, au-delà des hauts standards de performance à mettre en place, d'un système d'évaluation, témoin objectif de la qualité de la formation, il faut, pour que les collèges soient créateurs d'avenir dans le contexte souligné en première partie de cette conférence, que chaque enseignant, à travers chacun de ses cours, peu importe le secteur d'enseignement, la nature et la durée des programmes, en arrive à toucher l'élève dans son être même et à lui inculquer des savoirs, des aptitudes, des attitudes qui l'épanouissent et l'outillent en tant qu'être humain. C'est ce que j'appelle une formation humaniste.

Cette formation humaniste n'est pas coextensive à la formation littéraire, bien que celle-ci puisse être humaniste, cela va de soi. Mais la formation artistique peut l'être et également la formation scientifique et la formation technique. C'est par chacune de ces formations, à travers chacun des apprentissages qu'on peut parvenir à cet indispensable formation humaniste.

Chacun peut utiliser un «libellé», ou des mots différents pour décrire ce qu'est une formation humaniste, mais sur le fond des choses les consensus sont nombreux. Compte tenu du contexte mondial dans lequel seront appelés à vivre les étudiants qui sont actuellement dans nos collèges, je considère que la formation humaniste doit avoir, au moins, les quatre caractéristiques suivantes :

- Une formation humaniste, c'est d'abord la maîtrise d'un ensemble de techniques, de processus et de lois d'ordre intellectuel, c'est systématiser sa pensée tout en l'élargissant en cercles concentriques et cumulatifs (capacité d'analyse et de synthèse, esprit critique, sens de l'observation, aptitude à l'argumentation, capacité logique, etc.) qui rend l'individu **intellectuellement autonome**. Cela s'impose à qui ne veut pas se dissoudre dans la mer d'informations, de courants d'idées, d'idéologies diverses qu'il l'entoure. Être autonome intellectuellement, c'est en même temps connaître les diverses théories et être capable de les mettre en question, ce qu'un idéologue ne fait pas et qu'un fanatique ne peut pas faire. Être autonome intellectuellement, c'est le meilleur moyen d'échapper à la tyrannie des modes, comme par exemple le «politically correct» d'origine américaine ou la féminisation automatique du discours, d'origine bien québécoise...
- Être autonome intellectuellement, c'est par exemple savoir que les sciences que nous possédons, ce sont les sciences de l'homme occidental et qu'il existe d'autres sortes de savoirs non occidentaux, mais qui méritent le nom de sciences, sans pour autant mépriser les sciences occidentales ou encore moins tout relativiser. Être autonome intellectuellement, c'est savoir que l'histoire officielle, celle qu'on apprend, c'est toujours celle du vainqueur, et de savoir qu'il y en a une autre, celle des vaincus (pensons ici à la controverse actuelle qui entoure la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb) également véridique, sans pour autant avoir honte de ce que la civilisation européenne a apporté au Nouveau Monde.
- Avoir une formation humaniste qui répond aux besoins d'aujourd'hui, c'est, une fois assurée l'autonomie intellectuelle, avoir l'épine dorsale qui permet à quelqu'un de se tenir debout, c'est **l'ouverture et l'accueil à ce qui est autre**. Être suffisamment assuré de soi pour que, la différence ne soit pas une menace, mais l'occasion d'une richesse renouvelée. Cela me semble essentiel pour le XXI<sup>e</sup> siècle qui sera le premier siècle de l'histoire où nous vivrons, où que ce soit sur la Planète, la réalité du village global.
- Avoir une formation humaniste, c'est comprendre le mieux possible le sens de notre aventure humaine collective. Pour cela, **la dimension historique de la réalité s'impose**. On ne peut faire l'économie de l'histoire quand on veut comprendre en profondeur. Les aboutissements s'expliquent en grande partie par leurs origines. Ce n'est pas de dates historiques ou d'événements dits «historique-s» que je veux parler à ce moment, mais d'une aptitude de base qui fait appel à la durée, à l'enracinement, à l'évolution des êtres et des choses, à la sagesse de celui qui sait le rôle du temps. L'évolution accélérée que vivront de plus en plus les jeunes générations, la mort assurée de plusieurs civilisations encore vierges, l'uniformisation culturelle qui menace le monde, autant d'éléments qui imposent cette troisième caractéristique d'une formation humaniste.

- Avoir une formation humaniste, c'est enfin faire preuve d'imagination créatrice. L'être humain n'est jamais plus être humain que lorsqu'il échappe à l'immanence, au déjà vu, au répétitif, au reproductif, que lorsqu'il crée, invente, innove. Par ailleurs, dans le contexte de compétition internationale où chacun sera, où chaque société sera, il nous faudra être drôlement inventif pour faire autrement que les autres, plus rapidement et mieux. Michel Serres utilisait récemment cette belle formule : «Un homme bien élevé est un homme extraordinairement pluriel. C'est cet homme que, dans les temps modernes il faut élever»<sup>22</sup>.

## Conclusion

Les mutations aussi rapides qu'étonnantes qu'a subies la société au cours des dernières années maintiennent l'éducation, les collèges en particulier, au coeur des moyens prioritaires pour préparer les jeunes à recevoir un héritage exigeant, écrasant même à certains égards.

Un certain désarroi s'exprime dans une société confrontée aux grandes questions que suscitent notamment le développement scientifique et les profondes mutations géopolitiques. Tout se passe, en éducation, comme si les choix qui s'imposent étaient plus étroits et plus cruciaux que jamais. Ne réalise-t-on pas tout à coup que la formation professionnelle est à la dérive, que la formation fondamentale est toujours à définir ? Ne découvre-t-on pas que, paradoxalement, le taux de chômage inacceptable et le manque de main-d'oeuvre qualifiée cohabitent ? Les grandes questions socio-éthiques et les choix bioéthiques n'appartiennent plus qu'au seul discours des moralistes. Ce sont des techniciens formés dans les collèges qui influencent aujourd'hui des décisions visant à greffer un rein ou un coeur à un enfant plutôt qu'à un adulte, à un sexagénaire plutôt qu'à une jeune femme... Ces décisions ne sont pas d'abord techniques, elles relèvent éminemment du domaine des valeurs. Les techniciens et les professionnels qui font de tels choix ont besoin d'une formation philosophique pour le moins aussi fiables que leur formation scientifique.

Il est heureux que les collèges se remettent en cause. Ils ne sauraient s'enfermer dans certains succès des années récentes en ignorant l'inégalité du partage de la richesse de l'intelligence et de la culture, au sein même de nos grandes villes et du pays, tout autant que l'inégalité du partage Nord-Sud et Est-Ouest. Les collèges ne sauraient ignorer qu'un quart monde intellectuel vit à l'ombre de leurs murs, hors campus, comme on dit hors de l'Eglise ! L'accès à la simple instruction est loin d'être un bien encore suffisamment partagé. Dans ce domaine de nouveaux défis sont à relever.

Il faut d'ailleurs revenir sans cesse sur des questions apparemment simples qui renvoient aux finalités mêmes des collèges : la formation fondamentale, l'évaluation et la reddition des comptes, les rapports avec le monde du travail, le rôle des enseignants. Et concernant ces aspects, il faut pousser toujours plus loin en s'interrogeant, par exemple, sur ce courant qui se fait jour et qui propose de faire de l'école, tous ordres d'enseignement confondus, «un lieu fonctionnel et centré sur les besoins quantitatifs du milieu de travail». Il faut s'interroger toujours plus profondément sur l'encombrement du collège en se demandant quels sont les mandats qu'il s'est donnés et qui pourraient être exercés par d'autres instances avec autant de succès. Que veut dire au fait, pour une maison d'éducation, répondre aux besoins de la société ? «L'éducation n'a pas pour seule fonction de préparer à un emploi, elle a surtout celle de préparer à comprendre et à compléter le sens de la civilisation dans laquelle l'individu vit»<sup>23</sup>.

C'est à Hubert Reeves, poète et astrophysicien que j'ai emprunté cette formule pour en faire le titre de ma conférence : «Il nous revient de montrer que l'intelligence a un futur». Quel défi extraordinaire pour des collèges qui se veulent créateurs d'avenir !

Voilà mesdames et messieurs les réflexions que me suggère le thème de votre congrès. Toutes inachevées qu'elles soient, je voudrais qu'elles vous stimulent, qu'elles vous provoquent même dans vos travaux. Je vous souhaite une excellente session de travail.

<sup>22</sup> Patrick et Bernard Tévy, «De deux choses l'autre. Entretien avec Michel Serres.», *Vice Versa*, no 33, mars 1991.

<sup>23</sup> Jean-François Revel, *op. cit.*, p. 474.